



“Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo

“Viene, está acá y tá”. *An approach to children experiences on migration in a school in Montevideo*

Leandro Piñeyro y Pilar Uriarte Bálsamo



Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/horizontes/5529>

ISSN: 1806-9983

Editor

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Edición impresa

Paginación: 351-377

ISSN: 0104-7183

Referencia electrónica

Leandro Piñeyro y Pilar Uriarte Bálsamo, «“Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo», *Horizontes Antropológicos* [En línea], 60 | 2021, Puesto en línea el 12 agosto 2021, consultado el 13 agosto 2021. URL: <http://journals.openedition.org/horizontes/5529>

© PPGAS

“Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo

“Viene, está acá y tá”. An approach to children experiences on migration in a school in Montevideo

Leandro Piñeyro^I

<https://orcid.org/0000-0003-3247-8124>
ufaeliaio@gmail.com

Pilar Uriarte Bálsamo^{II}

<https://orcid.org/0000-0002-7406-5793>
pilar.uriarte@gmail.com

^I Universidad de la República – Montevideo, Uruguay
Maestrando en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata

^{II} Universidad de la República – Montevideo, Uruguay

Resumen

En la última década, Uruguay ha comenzado a recibir población migrante proveniente de diversos países latinoamericanos. Este fenómeno atraviesa gran parte de los debates en torno a políticas educativas y planificación a nivel nacional. El artículo parte de la experiencia de trabajo en una escuela pública primaria en Montevideo – Uruguay. Esta escuela tiene un alto porcentaje de población migrante y representa una de las experiencias que ha obtenido buenos resultados en el área. Proponemos dirigir la mirada hacia los niños y niñas de la escuela Portugal para desnaturalizar algunas categorizaciones de orden abstracto que suelen aparecer frente al “inmigrante”. La experiencia de investigación muestra que las interacciones cotidianas de niños y niñas de orígenes diversos pueden establecer fronteras bajo otros criterios y dualidades que las de nacional/extranjero. A partir de un abordaje etnográfico se busca visibilizar estos sentidos construidos en torno a las migraciones.

Palabras clave: migración; infancia; etnografía con niños/as; Uruguay.

Abstract

Over the last decade, Uruguay has begun to receive migrant population from diverse Latin-american origins. Such phenomenon rages through a number of debates on educational policies and planification on a national scale. This paper is the result of field work experience in a primary public school in Montevideo – Uruguay. The school has a high percentage of migrant population and represents one of the prime experiences on the subject. The aim of this paper is to address our look towards children in Portugal School to denaturalize some abstract categorizations that usually appear to remark “the immigrant”. Field experience show, beyond institutional dynamics, how diverse-origin-children daily interactions are able to build borders and dualities outside the national/foreigner opposition. The ethnographic approach seeks to visualize constructed meanings on migrations.

Keywords: migration; childhood; ethnography with children; Uruguay.

Introducción

—¿Hoy come con nosotros? —Andrea¹ me sorprende con la pregunta, mostrándome el botellón con jabón líquido. Muchos de sus compañeros ya estaban camino al baño, sujetando entre sus manos el líquido espeso.

—Sí, hoy como con ustedes —le contesto estirando mis manos para recibir una porción de jabón. Luego de agradecerle me dirijo hacia el baño que queda cruzando el pasillo. Ahí me encuentro a un grupo de varones, en torno a la gran pileta en la que desagotan tres canillas.

—Para mi el desayuno ideal es *morir soñando* con *arepas*. Pah ¡que rico! —exclama Ricardo.

Me resulta difícil pensar que esta escena se pudiera dar en una escuela pública de Montevideo 10 años atrás. Yo probé por primera vez arepas ya siendo mayor de edad. No es una comida que estuviera muy presente en la cultura gastronómica de Montevideo. Y me enteré recién el año pasado que morir soñando es una bebida proveniente de República Dominicana a base de naranjas y leche. Pero ninguno de los niños de la escuela Portugal pidió explicación alguna. Todos los que estaban ahí entendían lo que les estaba diciendo Ricardo, ellos sabían de qué estaba hablando. (Registro de campo, escuela Portugal, abril de 2019).

Desde hace algunos años, varias escuelas montevidéanas tienen, entre quienes corren por sus patios, estudiantes de diversos países. La migración de estos últimos años trajo consigo muchos niños y niñas de otras partes del mundo, que llegaron al Uruguay con sus familias, o que viajaron acompañados de algún pariente o amigo, una vez que el núcleo familiar de referencia estaba establecido en destino. En otros casos, han nacido en Uruguay y no han atravesado fronteras; o solo lo han hecho para visitar abuelos, tíos y primos en el lugar de origen de sus padres. Son parte de familias en situación de movilidad y en función del origen de sus padres, acentos o colores de piel, son pensados como extranjeros/migrantes. Todos ellos forman parte de la cotidianidad de las escuelas públicas de Montevideo, especialmente en los barrios situados en las zonas céntricas, donde reside la mayor concentración de población migrante (Fossatti; Uriarte, 2018).

1 Los nombres de los niños y niñas que aparecen en este artículo han sido cambiado con la finalidad de que no puedan ser identificados.

Este artículo surge de la experiencia de trabajo de más de tres años en una de esas escuelas: la escuela Portugal en el barrio Ciudad Vieja. Allí, se han venido desarrollando actividades con el colectivo docente y con los niños y niñas de grupos de cuarto y sexto grado. El trabajo se organizó en torno a un taller que buscaba la construcción de un espacio de diálogo y experimentación a partir de las herramientas de trabajo de las ciencias sociales y específicamente de la antropología. Esa propuesta incorporaba la movilidad como un elemento más en las temáticas trabajadas entre otras tantas; buscando comprender cómo aparece en el trabajo sobre diferencias e identidades y si se constituye en un tema relevante. Ese fue el marco para realizar una aproximación etnográfica a las formas en que las migraciones, los desplazamientos culturales y sociales que traen consigo y las formas de pertenencia al grupo escolar y a los colectivos nacionales son vividos.

En los estudios migratorios, gran parte de lo que niños y niñas sienten, piensan y dicen permanece silenciado bajo la lógica y gramática adulta de narrar esos episodios. Es por esto, que a partir de la conversación sobre identidades y diferencias, se buscó comprender el lugar y la forma en que la idea de “migración internacional” ocupa en las interacciones cotidianas entre niños, niñas, maestras y demás integrantes de la comunidad educativa, abriendo espacios para formas alternativas de pensar la identidad a partir de la pertenencia nacional. A lo largo de este artículo, proponemos que el espacio protagónico que ocupa la migración internacional a la hora de construir identidades adultas, puede ser relativizado en las interacciones construidas en determinados contextos escolares. Buscamos dar cabida a algunos de los sentidos que dan a sus vivencias en torno a partidas, llegadas, permanencias y movilidades, en diálogo con los adultos en la escuela y las familias. Fundamentalmente, nos concentramos en las formas de pertenencia y las lógicas grupales mediante las que se integra al colectivo a quienes llegan desde otros países, a partir de un abordaje específico de estas situaciones. Como veremos, en esta escuela, esas dinámicas de grupo y las responsabilidades que conllevan se apoyan en significantes de diferencias (Hall, 2019) bien distintos a los observados en las interacciones entre adultos en nuestro país. Las nacionalidades toman pues otro sentido. Ese criterio no significa hacer que las diferencias desaparezcan. El país de origen o las distancias culturales expresadas, por ejemplo, en comidas no son omitidas u ocultadas con el objetivo de evitar los estereotipos.

Al contrario, son incorporadas y abordadas dentro de la propuesta del centro educativo, habilitando su expresión y su resignificación en lógicas muy diferentes a las habituales de desvalorización y desigualdad.

Una escuela en el puerto

En todo el centro, ciudad vieja y aduana las escuelas primarias públicas tienen un número alto de extranjeros en su matrícula. Me acerco a la escuela luego de llamar a distintas escuelas de la zona, preguntando si estaban interesadas en llevar adelante este proyecto (que no tiene financiación alguna, ni costo para las escuelas). Hasta el momento, ninguna se había mostrado interesada. En esta escuela converso directamente con la directora, quien me convoca a una reunión con la maestra de sexto año, para explicar más a fondo la idea. A partir de ahí comienza mi trabajo. La llegada a la escuela es “horizontal”, sin recurrir a las jerarquías institucionales en búsqueda de un permiso. La actividad está habilitada por la voluntad de la directora y lo que ella y el equipo proponen como proyecto para el centro educativo. (Registro de campo, febrero de 2017).

Pensar migración y escuela en el contexto uruguayo implica pensar dos dimensiones estructurantes de los procesos identitarios nacionales que pueden ser analizadas de forma autónoma en relación a las formas en que se piensa al Uruguay como estado-nación. Sin embargo, también es necesario pensar en la vinculación con la escuela pública, que ha recibido y ejecutado el mandato de “transformar” en uruguayos a la descendencia del heterogéneo grupo de migrantes que conformaron la base poblacional del país. Esa transformación, en términos lingüísticos, culturales y educativos ha sido abordada al analizar los procesos migratorios de fines del S XIX y comienzos del S XX.

En Uruguay hemos crecido escuchando que “descendemos de los barcos”, en alusión a la población migrante que conformó la base del crecimiento demográfico del país (Arocena, 2009). Son muchos los adultos que saben y comentan orgullosos de qué lugar del mundo han llegado sus antepasados, generalmente de algún recóndito lugar de Europa. Pero la relación del Uruguay con la migración no se reduce únicamente a ese ámbito. Cuando el país no recibió migrantes, los repartió por el mundo, en un período de casi cincuenta años

–1963 a 2009– que ha dejado huellas en la producción artística y científica, y casi un 14% de la población residiendo fuera del país. Si bien la tendencia a la salida de nacionales es sostenida y continúa hasta la actualidad, existen picos donde se acentúa. Tal fue el caso del exilio durante el primer período de la dictadura, y en los años 1982 y 2002, en función de importantes crisis económicas (Pellegrino; Vigorito, 2007).

En 2009 cambia el signo del flujo migratorio. Luego de casi 50 años con saldo migratorio de signo negativo, el balance comienza a revertirse, en un primer momento en función del retorno de emigrantes uruguayos; más tarde a partir del ingreso de población migrante (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Los países de orígenes de esta población, han variado con respecto a la migración histórica de los siglos anteriores en Uruguay, modificado a tal punto que en 2019 el 72,6 % de los migrantes que llegaron al país provenían de países latinoamericanos no limítrofes (Prieto; Montiel, 2020). Llevamos una década de saldo migratorio positivo, pero es a partir de los últimos cinco años que el sistema educativo comienza a ser socialmente interpelado por esta realidad convirtiéndose en un tema de la agenda pública. En lo que concierne a la infancia, en 2019 cerca del 2% del total de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años que vivían en Uruguay habían nacido en otro país. En cuanto a los orígenes, los países latinoamericanos no limítrofes aportaron el 66,4 % de los niños, niñas y adolescentes que llegaron en 2019 (Prieto; Montiel, 2020). En 2018 el 1,7 % de los niños y niñas inscriptos en el sector de primaria del sistema enseñanza público habían nacidos en el extranjero (Administración Nacional de Educación Pública, 2018).

A pesar de ser frecuentemente aludida cada vez que se habla sobre migraciones contemporáneas, la familiaridad histórica con el tema no implica necesariamente una ventaja en los procesos de integración de la población migrante o una mayor aceptación por la sociedad de acogida. Cada proceso migratorio tiene sus particularidades y las lecturas retrospectivas sobre procesos previos tienden a idealizar sus protagonistas. Las comparaciones entre esas idealizaciones y las interpretaciones de los procesos actuales –siempre con múltiples lecturas posibles– son complejas y tienden a dejar “mal parados” a los migrantes contemporáneos. Más aún si a las distancias históricas sumamos las valoraciones proyectadas sobre los orígenes nacionales y las jerarquías racializadas entre “aquellos” inmigrantes europeos y “estos” inmigrantes latinoamericanos (Uriarte; Ramil, 2017).

Si bien en la actualidad es difícil identificar una política educativa hacia la población migrante en edad escolar, sí es posible observar un registro discursivo que rescata el papel del sistema y de las instituciones escolares, fundamentalmente primaria, en los procesos de integración social a nivel general (Uriarte; Montealegre, 2018). En ese contexto, la escuela Portugal tiene un rol protagónico, dado que es una de las experiencias considerada modelo por las autoridades del sistema educativo, ampliamente difundida por canales oficiales (Administración Nacional de Educación Pública, 2018). A pesar de ello, se trata de una experiencia aislada, sin recursos específicos o canales formales para difundir o replicar en otros centros.

La escuela Portugal fue y continúa siendo la escuela del puerto. Recibió y recibe alumnos de diferentes orígenes, transformándolos en “ciudadanos”. La prensa no deja escapar esta experiencia y demuestra su interés en documentarla a través de la de diferentes medios (Administración Nacional de Educación Pública, 2018; Gandioli, 2018), construyendo en conjunto con la propuesta escolar una continuidad entre diferentes períodos y dinámicas migratorias.

Los libros de matrícula [escolar] [...] más viejos son de 1901. [...] Estaban tan bien guardados que se habían olvidado. Las maestras que se toparon con ellos supieron encontrarles destino. “El año pasado hicimos una investigación en esos libros con los gurises de quinto año” [...] “Los chiquilines leían –por ejemplo– ‘Señorita Margarita Novack, 26 años, natural del Imperio austrohúngaro, analfabeta, costurera’. Discutir con ellos las diferencias y las coincidencias con la población escolar que nos muestran los registros actuales fue una gran clase de historia” [...] Algunas cosas no han cambiado mucho en esta escuela. Desde su esquina, hacia el sur, el oeste y el norte lo que se ve es el mar. (Neves, 2018).

En la actualidad, la escuela tiene más del 15 % de niños y niñas que provienen de otros países de origen (Colombia, República Dominicana, Cuba, Venezuela, Angola, España, Perú, Estados Unidos, Trinidad y Tobago, Italia), pero también muchos que vienen desde otros barrios de Montevideo, incluso de departamentos limítrofes, en algunos casos a 20 o 25 kilómetros de distancia. Se trata de una escuela de “tiempo completo”, uno de los tres modelos de centros de educación primaria, que funciona en jornadas de 7 horas y media diarias y provee desayuno, almuerzo y merienda a quienes concurren.

En Montevideo, las escuelas tradicionalmente funcionan 4 horas (mañana o tarde); la modalidad de tiempo completo es relativamente nueva. En 2016, en Montevideo había 248 escuelas, 52 eran de tiempo completo (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2016). Este tipo de centros es fuertemente valorado por muchos núcleos familiares, pues brinda autonomía para volcarse al mercado laboral. En general, son escuelas con alta demanda y listas de espera para el ingreso. Son también las escuelas de preferencia para las familias migrantes, que cuentan con muy poco sostén de redes familiares para las tareas de cuidado, debido a la distancia y a la necesidad de trabajar de todos los integrantes del núcleo doméstico (Uriarte; Urruzola, 2018).

En particular en esta escuela, el proyecto pedagógico trabaja en torno a la inclusión de la migración como parte de la realidad del centro educativo, incorporando diversas dimensiones a partir de las dinámicas de participación de niños, niñas y familias, con asambleas periódicas. El manejo de los tiempos y las emociones que se ponen en juego en los aprendizajes también son contemplados en las estrategias de trabajo. En este marco, la inmigración constituye una seña de identidad del centro, operada por la dirección institucional como un elemento diferenciador en términos de alumnado, localización y propuesta. El abordaje de estas cuestiones se relaciona con otras propuestas de trabajo que también dan a la escuela una impronta diferencial; el encuentro grupal, la deliberación colectiva en la toma de decisiones y la participación desde lugares legitimados de saber. A modo de ejemplo, los lunes de mañana toda la escuela se saluda en el hall y se proponen actividades colectivas. En esos encuentros se han dado cita varios cuentos latinoamericanos. Si bien los orígenes de esos cuentos no necesariamente provienen de los países de origen de los niños y niñas de la escuela, intentan aproximarse. En los encuentros siempre está presente la búsqueda por rescatar un saber que a los uruguayos se nos hace distante.

Luego que los cuatro niños volvieron a sentarse en sus lugares, próximo a sus compañeros, Natalia anunció que hoy iba a leer un cuento guatemalteco. A su espalda hay una pizarra blanca donde se puede leer: *Nahuatl*; *Quiché*, *Atlácatl* (nombre de un cacique Nahuatl), palabras que presentó como las *palabras raras* que aparecieron en el cuento de la semana pasada. Luego de preguntar si alguien sabía qué significaban, insistió que pregunten en sus casas, “seguramente alguien nos puede ayudar”. (Registro de campo, escuela Portugal, marzo de 2017).

También en 2017 se organizó una olimpiada de ciencias sociales donde cada clase debía presentar al resto, un país. Los niños y niñas migrantes ocupaban un rol de saber, contando a sus compañeros sobre sus países de origen, pero ese conocimiento no estaba encapsulado en la narrativa de sus experiencias, sino que se articulaba con una propuesta educativa, y se capitalizaba para el conjunto del grupo. Ese mismo año también se trabajó en un proyecto en torno a la migración desde ámbitos muy variados pasando por lo histórico, la construcción de identidad, los legados, la actualidad, en la literatura, en la danza, etc. De esta forma se propone la idea de que a lo largo de la historia han habido migraciones en diferentes épocas, y la que están viviendo los niños y niñas de la escuela, una más en esa historia.

Este es un elemento central que merece destacarse en el trabajo de la escuela, en la medida que el abordaje de la migración, la distancia geográfica y las diferencias culturales buscan escapar a propuestas folclorizantes que cristalicen lugares de participación a partir de la exotización del otro, manteniendo vigente la impronta asimilacionista de la política estatal e intocada la estructura de poder que jerarquiza los “aportes culturales” de cada colectivo y las estructuras simbólicas de desigualdad y exclusión (Domenech, 2005).

Infancias, desplazamientos y lugares de enunciación

Daniela, una de las maestras, se acerca con una sonrisa en la cara. Saluda a quienes estamos mirando el recreo, con frío. Al rato, explica la sonrisa; “Fa! Johana estuvo toda la mañana explicándonos cómo es el transporte público en Trinidad y Tobago. ¡Divina! Es bien distinto a lo que estamos acostumbrados acá”. (Registro de campo, escuela Portugal, julio de 2019).

Con mucha frecuencia, la migración es conceptualizada como un fenómeno individual, adulto y masculino. Sin embargo, los flujos migratorios que en la actualidad recibe Uruguay presentan características muy diferentes a la imagen tradicional del migrante, con un porcentaje de mujeres levemente superior al de varones (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Entre estas personas encontramos quienes migran solas, quienes lo hacen como el primer movimiento de una red más amplia y quienes se desplazan junto a sus familias. En general, se

trata de trayectos migratorios contruidos en el seno de un proyecto familiar y con grados relativos de autonomía que son alcanzables en función del desplazamiento geográfico y social que la movilidad genera (Uriarte; Urruzola, 2018).

Si bien no todos quienes llegan a Montevideo vienen con sus hijos e hijas, o les traen posteriormente, muchos sí. A diferencia de algunos casos de adolescentes que llegan al país mediante procesos de reunificación familiar, en su gran mayoría los niños y niñas no toman la decisión de migrar, acompañando a los adultos.

Fernanda colombiana de 12 años, que tuvo que salir de manera forzada junto a su núcleo familiar de una zona rural de Colombia hacia Chile por un tema de violencia. Se quedó en Chile 5 años, y hace dos años que está acá en Uruguay. Su padre tiene planeado que la familia pueda irse hacia Canadá o Noruega en un futuro próximo. (Registro de campo, escuela Portugal, noviembre de 2017).

Pero, aún sin decidirlo son parte del proceso, sienten y reflexionan, lo viven cotidianamente, haciendo sus propias evaluaciones sobre el proceso, sus dificultades y potenciales beneficios.

Pablo vino de Perú hace tres años a juntarse con su abuela que está en Uruguay hace cuatro. Vinieron por motivos económicos y de educación: “Sí porque allá se paga [la educación], al menos yo la pagaba. Y allá se gana poco por trabajar”. En cuanto al viaje y su entrada al Uruguay nos cuenta “Yo no pagué, yo me crucé por un ladito. ... En ómnibus, todo re apretados, todo mal... cinco días de viajes... Ya tenemos todo los papeles”. (Registro de campo, escuela Portugal, octubre de 2017).

Hacer foco en sus vivencias es importante para captar más cabalmente el fenómeno migratorio. Descifrar algunos de los sentidos que producen sobre este hecho social aporta una mirada más para problematizar y complejizar lo que hasta ahora sabemos sobre migraciones.

Para intentar comprender las formas en que niños y niñas vivencian los procesos migratorios, una de las cuestiones a ser discutida es la propia categoría de infancia en la que cultural y administrativamente están comprendidos. Se trata de una categoría extremadamente naturalizada y cargada de

significados positivos, a la vez que problemáticos. Son pensados como sujetos potencialmente activos en una transformación a futuro, al mismo tiempo que son eximidos de agencia en los conflictos sociales actuales. Se presentan como “la esperanza” o el “futuro”; un papel en blanco en el cual podríamos bosquejar la sociedad que soñamos, pero pocas veces visualizados en su presente. Por esta razón, proponemos comprender a la infancia como una disputa de sentidos, o dicho de otra manera, como un hecho político (Colangelo, 2014).

Por otra parte, niños, niñas y adolescentes son pensados como población específica que precisa protección por estar atravesando su proceso de desarrollo hacia la adultez. La infancia determinaría vulnerabilidades específicas que requieren instrumentos de protección internacional específicos (Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur, 2019). En algunos de estos instrumentos se propone la categoría “infancia migrante”, que cobra relevancia a partir del ingreso en la agenda global de la temática migratoria. Es el caso de los protocolos para menores migrantes no acompañados, que engloban situaciones de desplazamiento extremadamente diversos, con grados de autonomía también diversos dentro de un corte cronológico estandarizado: los dieciocho años.

Por distante que parezca un grupo de adolescentes que intenta ingresar a Europa, con respecto al trabajo cotidiano en una escuela con niños y niñas escolares, se trata de realidades conectadas por protocolos de abordaje. Los textos de dichos instrumentos articulan conceptos de infancia y minoridad que, más tarde, serán entramados en sentidos locales más amplios, no libres de resignificación y confusiones, y con efectos concretos de realidad, a veces muy distantes de los proyectados. Gran parte de las confusiones, desencuentros y resignificaciones parten de un hecho ya constatado, pero poco considerado. La infancia no puede ser pensada como una etapa “natural” en el ciclo de vida del ser humano, un estadio por el cual todos transitamos de la misma forma.

El trabajo ya clásico de Ariès (1978) muestra como la niñez es, en sí misma, una representación históricamente determinada; esta idea ha sido retomada, en clave antropológica, para pensar la infancia como espacio de producción de conocimiento en diálogo con niños y niñas (Milstein, 2008; Moscoso, 2014; Szulc *et al.*, 2009). Las representaciones de infancia son diferentes en cada contexto histórico, geográfico y social. La relación con los adultos y con otros niños y niñas cambia; no es la misma en Perú que en Venezuela, o en Angola

con respecto a Colombia, Uruguay o República Dominicana. Es necesario hacer aparecer la diversidad de sentidos que puede llegar a tener el ser niño o niña en función del contexto y las circunstancias (Szulc *et al.*, 2009). Además, la representación de infancia se estructura en torno a definiciones más amplias de persona; conlleva los atributos de ser humano que se pretenden en la sociedad que los promueve (Colangelo, 2014; Spindler, 1993). Los niños y niñas tienen un rol activo en estas construcciones, para comprender la forma en que esa agencia se pone en acción, planteamos la opción de escuchar las formas en que narran sus experiencias, considerándolos también como agentes de los procesos sociales de los que son partícipes (Colangelo, 2014; Milstein, 2008; Moscoso, 2009; Szulc *et al.*, 2009).

La validación de los distintos sujetos productores de conocimiento sigue estando habitada por tensiones e invisibilizaciones. Escuchar la voz de niños y niñas es una dura batalla, pues en la concepción hegemónica de niñez de la sociedad occidental, se ubican en una posición subordinada al mundo adulto, a tal punto de negarles un rol activo en los hechos sociales (Milstein, 2008), o invisibilizarlos (Moscoso, 2009). La producción antropológica es un reflejo de ello, ya que la aparición de la infancia, previa a la década del 90, era abordada colateralmente (Szulc *et al.*, 2009).

El espacio del taller sobre antropología, al invertir el proceso de trabajo etnográfico, transmitiendo las herramientas de investigación a sus participantes y transformando su lugar de sujetos pasivos de investigación en enunciadores de sus propios discursos, buscó modificar ese espacio tradicionalmente establecido. La posibilidad de su realización se enmarca en un proyecto pedagógico que incorpora la idea de los niños y niñas como sujetos de derecho en todos los espacios educativos y de convivencia.

Un taller como encuadre metodológico

Con el “mundo adulto” se trabajó en algunas salas docentes, cuando se reúne, por lo general semanalmente, el equipo técnico de la escuela a coordinar. También en ocasión de algunas sesiones del nodo educativo, donde se reúnen instituciones educativas de la zona. Pero la mirada estuvo más atenta al mundo de los niños y niñas. Una de las preocupaciones a la hora de comenzar fue: ¿cómo

neutralizar, al menos en parte, el dispositivo escolar y su forma de relacionarse entre niños/as-adultos/as? (Registro de campo, escuela Portugal, julio de 2017).

El puntapié inicial para realizar el trabajo de campo fue una propuesta de talleres sobre antropología. Ésta, además de formar parte de las propuestas educativas del centro, puede ser considerada como un dispositivo metodológico para la presente investigación.

Los talleres se llevaron adelante durante tres años consecutivos con sexto grado y posteriormente también con cuarto grado. Se estructuran en encuentros semanales que buscan generar un espacio común y abierto para compartir ideas y opiniones, con la preocupación de ofrecer un espacio de comunicación diferente al de la enseñanza tradicional, unidireccional. Se busca generar comodidad para que se expresen, resaltando que cada opinión y cada pensamiento es importante para entender los hechos que se propone analizar. Esto es fundamental para enmarcar la escucha y el vínculo construido con los niños y niñas, la intención es construir un espacio en el cual la asimetría de la relación con los adultos pueda alivianarse, poniendo en valor su perspectiva. Partimos del presupuesto de que la relación entre niños y adultos está fuertemente enmarcada en la moralidad, que se encuentra reforzada en la institución escolar. A través del relativismo se abre un espacio que permite correrse, al menos parcialmente, de esa moralidad permitiendo que otros sentires y sentidos puedan ser expresados.

El proceso del taller comienza con un módulo introductorio, donde se trabaja en torno a la propuesta metodológica de la antropología. Se aborda el concepto de relativismo buscando situar cada postura o reflexión como una más de las posibles. Se introduce una aproximación al concepto de etnocentrismo proponiendo que cada cual percibe el mundo desde lo que conoce y problematizando la idea de filtros culturales (Díaz de Rada, 2010). Luego se introduce el extrañamiento, buscando que niños y niñas puedan tomar distancia de las pautas que utilizamos para ordenar y percibir el mundo. Este enfoque permite entender que dentro del taller cada opinión es una más de las posibles. La propuesta,

[...] implica una apertura, una exposición voluntaria al desafío y a la perplejidad que el mundo de los otros le impone a nuestras certezas: es el límite impuesto

por los otros, por lo ajeno a nuestros valores y a las categorías que organizan nuestra realidad, causándonos perplejidad y mostrando su falibilidad, su carácter contingente y, por lo tanto, arbitrario. (Segato, 2004, p. 17).

Este módulo se desarrolla en 5, 6 o 7 encuentros, dependiendo de los procesos en los distintos grupos y se trabaja a partir de experiencias y materiales audiovisuales, que son tomados como referencia para el resto del año, durante el cual se discuten diversas temáticas y se explicitan las distintas opiniones o formas de pensar sobre las problemáticas, hechos o noticias planteadas. Las cuestiones abordadas posteriormente no necesariamente refieren a migración, pero este tema se hace presente con frecuencia.

¿Quién se anima a realizar una descripción general de un suceso y luego contarla en una descripción minuciosa? ...

Daniel empieza a plantear una situación inventada.

—España entra en guerra con Francia y una familia tiene que irse. Se vienen para América. Y acá nos los dejan trabajar en lo que ellos saben..., ni mantener sus costumbres.

Natalia levanta la mano y pide para convertirla en minuciosa. Arranca una frase en tercera persona. Se detiene.

—¿Puedo ponerle nombre a los personajes? —asiento con la cabeza. (Registro de campo, escuela Portugal, mayo de 2018).

En una oportunidad un grupo de niñas decidió entrevistar a compañeros de distintas clases de la escuela en torno a cómo vivían la migración. Se entrevistaron a niñas y niños que están viviendo un proceso de movilidad, así como también a otros que viven el fenómeno desde el otro lado, recibiendo a quienes migran. Esto derivó en abordar y discutir otros contextos migratorios, incluyendo la polémica decisión del Gobierno de EEUU de separar y encerrar a los niños que cruzan la frontera desde México.

El ejercicio de problematizar los hechos, utilizando la perspectiva de lo cotidiano, permite ver las posibles distintas miradas sobre un tema, aceptando que puedan ser ambiguas o contradictorias, haciendo énfasis en comprender y no explicar los hechos sociales. Al tiempo que se cuestionan los juicios de valor, se desmoronan las explicaciones monocausales de cómo “tienen” que ser las

cosas. Las explicaciones tienden a utilizar una lógica basada en el principio de causa-efecto, que dificulta incluir los sentidos que las personas le dan a los hechos, instancia tan importante para el proyecto antropológico.

Seguramente, la antropología no puede aceptar de manera pasiva esta escisión entre conocer y ser, pues, más que cualquier otra disciplina de las ciencias humanas, tiene los medios y la determinación de mostrar cómo surge el conocimiento del crisol de las vidas compartidas con otros. (Ingold, 2017, p. 149).

Problematizar una situación permite realizar una búsqueda de relaciones posibles “¿con qué puede tener que ver esto?”, y dejar que aparezcan la mayor cantidad de asociaciones, abarcando ámbitos diversos, siendo conscientes que nunca se agotan todas las posibilidades. Esta actitud permite que las ideas que vayan surgiendo marquen relaciones que previamente pasaban inadvertidas; que otros nos digan cosas que no se nos habían ocurrido, entender nuestras certezas como temporales. De alguna manera se intentó transmitir a los niños y niñas de los distintos grupos, la convicción de que la mirada de cada uno genera la posibilidad de pensar las situaciones de una manera distinta en otro. En la línea propuesta por Tim Ingold (2017, p.150), se concibe a “la antropología como una práctica de educación”. Para que esta posibilidad de transformación se concrete hay que tener una apertura a escuchar, a sentir como posible, como pensable, a permitir que interactúe con lo que *a priori* cada uno está pensando; que complique; que cuestione; que conduzca a cierto extrañamiento de nuestras percepciones; que interpele y transforme. Es una actitud ética, que permite “extrañarnos de nuestro propio mundo, cualquiera que este sea, y revisar la moral que nos orienta y la ley que nos limita” (Segato, 2004, p. 19).

Esa propuesta fue el marco para realizar un trabajo etnográfico más amplio, al compartir la cotidianidad dentro de la escuela, en el comedor, recreo, asambleas escolares, en la clase y fuera de ella, en paseos y campamentos. La etnografía permitió contextualizar a quienes participaron de las experiencias vivenciadas/observadas (Guber, 2001). A través de ella se buscó hilvanar sentidos, hacer aparecer lo no dicho, “con la agudeza que da la mirada etnográfica para describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego” (Rockwell, 2009, p. 14).

Cataratas de curiosidad

¿Cambia algo tener tantos compañeros migrantes? Les pregunté mientras íbamos caminando hacia el comedor.

–Y... nos hace hacernos más preguntas. Una vez –continúa Camila– vinieron unos niños que eran rusos y todos nos acercábamos, los rodeábamos a preguntarles cosas.

–Sí, como que nos despierta ciertas curiosidades –agrega Tamara. (Registro de campo, escuela Portugal, octubre de 2017).

En el proceso migratorio, el desplazamiento geográfico de un espacio a otro es tan sólo una parte del fenómeno. Se trata de un desplazamiento personal y social que se construye en muchas dimensiones, entre las cuales atravesar fronteras nacionales y límites políticos refiere a definiciones jurídicas. Comprender la experiencia de la migración, independientemente de la etapa del ciclo vital que se atraviesa implica considerar tanto el lugar de origen como el de llegada (Sayad, 2011). Todo proceso migratorio tiene como marco de referencia el lugar de origen con sus memorias y recuerdos, pero también el lugar de llegada, con su pasado y su presente.

Al mismo tiempo, la migración tiene un componente de re-socialización; quien migra debe aprehender las normas existentes en el lugar al que llega (Todorov, 1997). Las relaciones sociales entre quienes se trasladan y quienes reciben son parte de la constitución de los procesos migratorios, los enmarcan, generan condiciones, posibilidades y restricciones. Para los niños y niñas en edad escolar, migrantes o no, la escuela – más allá de la familia – constituye un espacio de socialización por excelencia. Allí, las historias, costumbres, formas de vincularse, se hacen presentes a través de los encuentros cotidianos. En el cruce de experiencias y sentidos se construyen formas de percibir, forjar identidad, formas de relacionarse en y a través de los contextos de movilidad. Esas relaciones se enmarcan en el mandato social asimilacionista que caracteriza a la gestión estatal de las migraciones y que integra y excede a la impronta escolar de integración (Uriarte; Montealegre, 2018).

–¿Qué cosas te cuesta acá en Uruguay? –pregunta Ximena.

–Me cuesta no decir una palabra que aquí es una malapalabrota..., que allá no...,

- que allá es cómo agarrar. Me cuesta decirlo... Un día lo dije en el bus (riéndose).
- Así que hay una mala palabrota que acá es una malapalabrota, pero en tu país es como decir agarrar –aclara Ximena.
- Sí.
- ¿coger? –pregunta Lucía.
- Sí.
- Claro acá es –Ximena exclama bajando el volumen de la voz y mirando para el costado– ... otra cosa.
- Acá agarrar es agarrar. Acá, se dice agarrar el vaso –agarrando, como ejemplo, uno de los vasos con agua que estaban sobre la mesa que las separaba–. En tu país es coger el vaso.
- A veces lo decimos –retoma Carina– ... No se dice muy seguido “agarrar”, se dice “coger”, todo el día.
- Claro ella está acostumbrada a hablar como en su país –explica Lucía.
- Me cuesta tratar de no decir esa palabra. Un día lo dije en el bus y el hombre me miró así –Abriendo bien grande los ojos, tirando el cuerpo para un costado, como alejándose.
- Todas se ríen, luego se hace un breve silencio. Carina rompe ese silencio con sus ganas de contar.
- Cuando yo iba saliendo porque mamá me hizo así –Agarrándose con la mano derecha la túnica a la altura del hombro del mismo brazo. Como simulando la mano de la madre que la sostenía del hombro–. Y yo le dije “no me cojas” –Corriéndose hacia un costado y mirando hacia la posición que estaba segundos antes, imita a la madre–. “Vale no te cojo”, y el hombre –Entonces repite el gesto con el cual había caracterizado la actitud del hombre– ... Y mamá dijo “ay es una malapalabrota. Es una mala palabrota”. (Fragmento de una entrevista realizada en diciembre 2018 por Lucía, Ximena y Belén niñas de sexto a Carina niña de segundo, llegada el año anterior desde Cuba).

Los niños y niñas que se encuentran en la escuela Portugal todos los días son conscientes de que quienes vienen de otro país tienen distintos modos de expresarse, distintas costumbres. Es un tema abordado por la escuela, puesto en palabras y en escena cotidianamente. La presencia de migrantes despierta cierta curiosidad y una cataratas de preguntas a quienes llegan.

“A mi una de las cosas que me molestó un poco –me decía Fernanda, una niña colombiana– fueron las preguntas. Todo el tiempo me hacían preguntas. Parecía que te estaban haciendo una entrevista. ‘¿Cómo es allá? ¿Cómo son tus padres? ¿Te gusta más allá o acá? Cada vez que hacíamos algo, te preguntaban ¿allá también hacen esto?’ Eso me cansó un poco”. El cansancio de Fernanda hace suponer que el flujo de preguntas fue grande. Gabriel, proveniente de Angola y Antonio, que viene de Venezuela, ambos estaban a su lado y estuvieron de acuerdo con la apreciación de Fernanda: muchas preguntas. (Registro de campo, escuela Portugal, octubre de 2017).

Las preguntas muestran que la migración es, efectivamente, un tema abordado que moviliza curiosidades e interrogantes de aquellos que reciben, en este caso, niños y niñas que se transforman en compañeros de clase o escuela. Es también un tema que despierta la necesidad de comparar experiencias, cotejar sistemas familiares y esquemas sociales pre-establecidos, propios, que también comienzan a cuestionar.

Como fue mencionado antes, la inmigración es un tema familiar para los uruguayos y la curiosidad en torno a las experiencias migratorias es generalmente comprendida por la opinión pública como una señal positiva, de interés hacia el otro. Pero en la medida en que no se realice en un contexto de respeto y escucha hacia el otro, el resultado puede limitarse a preguntas reiterativas para satisfacer intereses personales y colectivos por situar al otro en un mapa social pre-elaborado, en lugar de reconocer las necesidades del interlocutor.

Para las personas migrantes, el encuentro con esa curiosidad puede no ser grato y tiende a reforzar los sentimientos de no pertenencia/no aceptación, generando la necesidad de justificar y explicar la presencia o permanencia en el colectivo. Ese interés algo extractivo por la población migrante puede analizarse a la luz del concepto de “exotismo” propuesto por Ramos (1992), para pensar formas en que la distancia social y cultural es visualizada como positiva, en la medida en que permanece encasillada en los estereotipos construidos al respecto. La autora nos plantea que entre el fenómeno de exotización y los de estigmatización existe una gran proximidad. En la medida que la cercanía social o la presencia cotidiana, con su complejidad y conflictividad impide colocar al otro en el estereotipo deseado, la percepción de la diferencia pasa de lo curioso a lo desvalorizado.

Categorías, nacionalidades y sujetos

Según un estudio realizado por Koolhaas, Prieto y Robaina (2017), el 45 % de los uruguayos considera negativa la llegada de migrantes al país, mientras que para un 39.8% sería positiva. Casi un 70% plantea que, en un momento de crisis, los empresarios tendrían que contratar a uruguayos, antes que a migrantes, y un 4% prefiere inmigrantes de “piel blanca”.

Un día, en el taller, luego de ver algunos datos estadísticos sobre qué piensan los uruguayos con respecto a la migración, les pido a los niños y niñas del grupo que me den su opinión sobre el tema. ¿Qué piensan ustedes sobre la migración? ¿Qué vivencias tienen?

Se acerca Gabriel y me pregunta –¿quiere que le responda como uruguayo o como yo?–

Gabriel llegó desde Angola hace pocos menos de 6 meses y tiene un marcado acento portugués.

–En principio me interesa que me contestes como vos. Pero ¿por qué me preguntás esto?

–Los uruguayos no quieren que nosotros estemos acá. En los trabajos de mis padres les dicen: “Ustedes recién llegaron y ya tienen buenos trabajos y hay uruguayos que no consiguen trabajar”.

–¿y vos en la escuela? ¿qué sentís?...

–... (silencio)

–¿sentiste ese rechazo? –vuelvo a preguntar.

–No para nada, todo lo contrario –me contesta, esta vez sin dudarlo. (Registro de campo, escuela Portugal, agosto de 2017).

Tan solo seis meses de estadía en Uruguay le permitieron a Gabriel vivir la experiencia del rechazo a su familia; hecho que no sorprende a quienes conviven cotidianamente con población migrante. Diversas investigaciones muestran que los fenómenos de discriminación hacia poblaciones migrantes, estructurados en los ejes del racismo y la xenofobia, están acentuados en poblaciones identificadas como cultural y fenotípicamente distantes (Uriarte; Ramil, 2017). Sin embargo, a partir de las expresiones de Gabriel, surgen algunas interrogantes. ¿Cómo podemos comprender la categoría “uruguayos” utilizada por Gabriel

y su familia? ¿Cómo nos ven a los uruguayos? ¿A quienes incluyen? Y fundamentalmente, ¿qué aplicación encuentra a quienes transitan en el interior de la escuela?

Al parecer, la escuela Portugal no estaría incluida en la categoría “uruguayos”. En la experiencia familiar de Gabriel los migrantes son considerados peligrosos: les quitan trabajo, salud y derechos a los uruguayos. La pertenencia al colectivo nacional es el límite para la demarcación de derechos y para su acceso legítimo. En este punto entra en juego la construcción simbólica de la población local sobre los recién llegados, ya sea por su origen, condición económica o color de piel. ¿Qué pasa entonces en la escuela Portugal? ¿Qué significa para estos niñas y niños ser o no uruguayo, extranjero, o migrante?

Bruno pasa enfrente mío persiguiendo a Florencia, que se da vuelta y le dice: “¡No me molestes más!” En ese momento Andrés aparece de repente, muy penetrado y lo increpa a Bruno. “¡Estás todo el tiempo haciendo bromas a todo el mundo! Porque sos nuevo te las tenemos que bancar, pero nos tenés a todos cansados”. Andrés, no le habla mirándolo, mira como al vacío. Bruno quedó quieto, como paralizado, a mi derecha, pero Andrés mira hacia mi izquierda. Hacia arriba. Un poco más arriba que mis ojos. Tanto me sorprende su mirada que pienso “está bromeando”. Él sigue firme en su posición, tanto física, como de contenido. Insiste. “¡Ya nadie te banca! A todos nos tenés cansados, ¡nos tenés podridos!” Esta última frase la dice con más fuerza. Me percató que no es una broma. Su insistencia en sostener la mirada hacia mi izquierda, mientras le habla a Bruno, que está a mi derecha, me marea un poco. Me doy vuelta para ver si le está hablando a alguien más. Nadie. Andrés mantiene esa posición. Ahora ya no está hablando. Está nervioso, crispado. Le tiembla el labio inferior. Bruno tampoco está cómodo. Florencia y María que están cerca, asienten con la cabeza, calladas. Otras voces interrumpen, hablando de otra cosa. De a poco la escena se va liberando de tensión. Andrés se va. Se sienta en el piso cerca del pizarrón, al otro lado del salón (mirándolo en diagonal). Bruno, de a poco, también se aleja del lugar. Se sienta en su silla, bastante próxima al lugar en el que está sentado Andrés. Yo sigo atento, desde la distancia... Julián se aproxima a Andrés y se lo lleva al grupo en el cual están trabajando. Unos minutitos más tarde Maxi hace lo mismo con Bruno. Ese día me fui con una inquietud, algo no cerraba... (Registro de campo, escuela Portugal, junio de 2017).

No sería de extrañar, de hecho sería esperable, que Bruno fuera identificado en primer lugar como venezolano y como inmigrante por encima de cualquier otra cosa. En Uruguay es muy común la reacción de echar en cara la calidad de extranjero. Nacieron en otro país – el mundo adulto en Montevideo suele tenerlo presente. Los y las migrantes son identificados por la población local como extranjeros y no son, necesariamente, bien recibidos. Sin embargo, Andrés nunca le reprochó a Bruno su extranjería. Con todo el enojo que lo movilizó hasta ese extremo, que lo tensionó hasta que se retiró de la escena para sentarse en el piso, en un rincón del salón, nunca utilizó la nacionalidad para desacreditarlo. Esa distancia simbólica entre nacionales y extranjeros, que en este artículo proponemos como propia del “mundo adulto”, no surgió como elemento significativo en esta interacción concreta entre dos niños, que por lo menos en este contexto parecen no reproducir esas formas de marcar diferencias. La nacionalidad no fue operada como un elemento para delimitar quién tiene derecho a estar y quién no, ni utilizada como una forma de lastimar o menospreciar al otro. En esa interacción, en la que el conflicto es evidente, Bruno más allá de ser nacional o extranjero es parte del grupo, con membresía plena y con responsabilidades asociadas. Es nuevo, es cierto, y Andrés se lo recordó, pero lo que destacó con énfasis no fue su condición de novato, sino sus actitudes y la forma de vincularse. De hecho, el ser nuevo funcionó más como “paliativo” que como “agravante”. Lucio ratificó que, para los niños y niñas de esta escuela el lugar de nacimiento no juega un rol preponderante.

Un día, los niños me interpellaron. “¿Y usted para qué viene?”. Entonces, les expliqué con mayores detalles por qué estaba haciendo los talleres con ellos. Les dije que una de las cosas que me interesaba era saber cómo ellos, niños y niñas de la escuela Portugal, viven los procesos migratorios, cómo se vinculan, cómo los piensan, Lucio dejó el dibujo que estaba haciendo con un marcador flúor y me cortó en seco. “Igual que con cualquier persona. Él (señalando a Matías) viene, está acá y... tá”, afirmó, gesticulando con los brazos. Es la presencia de Matías que gana fuerza. Está acá y genera vínculos desde su particularidad. Es una persona que se integra a un grupo. (Registro de campo, escuela Portugal, agosto de 2017).

A diferencia de la figura del migrante, extranjero no deseado, sobre la que se proyectan características desvalorizadas vinculadas a la imagen de la otredad

racial, cultural y civilizatoria, los diversos orígenes nacionales parecen crear posibilidades de intercambio, no desvalorizadas. Este personaje conceptual, “el inmigrante” (Delgado, 2003), no tiene cabida entre los niños y niñas de la escuela Portugal. Los compañeros que se suman al grupo desde otros países, se suman como miembros plenos. El país de origen no es una condición *a priori* para su aceptación o rechazo, es a partir de su presencia y sus particularidades que se van estableciendo los vínculos; desde el experimentar juntos un suceso (Schutz, 1974). El origen geográfico puede marcar peculiaridades como idioma y costumbres, pero no determinan la forma del trato o la pertenencia al grupo. Lejos estamos de plantear que este es un proceso “natural” o que responde a buenas intenciones o valores esenciales de niñas y niños que, por su condición de personas en formación, pudieran abstraerse de los conflictos o procesos de estigmatización colectivos. Estas dinámicas y vínculos descritos en la escuela Portugal son la construcción a partir de un proceso educativo y por lo tanto social, pero son, al mismo tiempo, una construcción a contrapelo de la mayoría de los procesos sociales de exclusión de la población migrante.

Esto no significa, que las interacciones estén libres de conflictos, ni que esos conflictos no incorporen cuestiones como la discriminación racial o la pertenencia nacional, sino que esas cuestiones son elaboradas en diálogo con las propuestas de participación y respeto generadas en el marco del proyecto educativo.

–Fabián hace muchas bromas pesadas –dice Carmen.

–El que me jode a mí es el Fernández. Cómo hay otro Diego en la clase le decimos el Fernández –acota Mauro–.

–Siempre está haciendo bromas pesadas –lo corta Lucio– ... Mejor no te voy a decir lo que te hace. Y es como que lo querés matar.

–Fabián te hace bromas pesadas y nosotros las aguantamos. No le decimos nada. Y cuando le hacemos bromas a él va corriendo a decirle a la maestra y nos rezongan a nosotros –protesta Carmen–.

–Sí, y eso a veces te da rabia –termina concluyente Lucio.

[...]

Ante la pregunta si en la escuela vieron que alguna vez trataran mal a un niño o niña migrante por el hecho de ser de otro país, me contestaron.

–Sí, yo. Yo y Rodrigo, a Diego Fernández –me cuenta Lucio–. Diego Fernández es muy discriminador, con Fabián sobre la raza. Cada vez que veía a una persona

morena o negra decía, "mirá, ahí está Fabián; mirá ahí está Nestor (hermano de Fabián) Por eso le dijimos ¿Bo? ¿Todos los venezolanos son así? ¿van a discriminar a todas las personas que ven así? Los venezolanos son tremendos discriminadores de mierda, le dijimos. (Registro de campo, escuela Portugal, noviembre de 2017).

A modo de cierre

A lo largo del texto hemos desarrollado algunas reflexiones en torno a las formas en que la migración es trabajada en el contexto de un centro educativo con un alto porcentaje de niños y familias migrantes. Se trata de una experiencia muy específica tanto en la propuesta como en el contexto institucional en que se lleva a cabo, por tanto no generalizable al sistema escolar en su conjunto o a otros centros. Entendemos que la validez de lo aquí propuesto no refiere a la generalización, sino justamente al abordaje de las especificidades de una experiencia escolar en la que la diversidad y las diferentes formas de expresión de la interculturalidad se proponen como posibilidades abiertas y en construcción, y no necesariamente como determinadas por los orígenes nacionales y la dicotomía local/extranjero.

En relación a esas especificidades, dos elementos fueron señalados a lo largo del texto. En primer lugar, se trata de una escuela que construye su identidad en torno a las migraciones, tanto en la actualidad como a través de la historia. Confluyen en esa construcción la localización en la ciudad, el régimen de horario completo, y la consolidación de un equipo sensibilizado en la temática. La propuesta educativa incorpora dinámicas de trabajo que hacen que los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes y locales se desarrollen en un marco de respeto y valoración de sus experiencias. Esa propuesta educativa hace posible la integración de un taller de antropología dentro del aula. A partir de esto, señalamos la segunda particularidad de la experiencia analizada: se trata de un proceso simultáneo de intervención e investigación.

Para la antropología, la posibilidad de observar desde una posición externa al fenómeno, sin formar parte del contexto social estudiado ha sido siempre un imposible. Su técnica de trabajo por excelencia, la observación participante impone y busca la incorporación del investigador al contexto social y por tanto implica la modificación de su devenir. Pero más allá de su imposibilidad,

la observación externa o neutral no es tampoco deseable. Las propias bases epistemológicas y el proyecto de conocimiento antropológico están reñidos con la idea de un conocimiento neutral.

Si hacer etnografía supone formar parte de las relaciones sociales en torno a las cuales se produce conocimiento, en este caso, la propuesta de trabajo invierte esos términos. El texto aquí presentado surge de la necesidad de hacer etnografía a partir de una experiencia de intervención, que tuvo entre sus objetivos retomar y trabajar las formas en que la migración es elaborada o pensada por un grupo de niños y niñas en el contexto escolar. Algunas de las herramientas que usan para pensar la migración son elaboradas en el marco del taller que, simultáneamente, constituye el dispositivo central de investigación en el marco de un centro educativo que permite no solo su implementación, sino la impronta específica de los resultados obtenidos. Parte de la deconstrucción de las etiquetas nacionales que fueron referidas antes responden también al ejercicio de deconstrucción que el taller de antropología propone. Esto hace aún más particular y localizada esta síntesis de experiencia.

Al detenernos en procesos colectivos de niños y niñas de la escuela Portugal es posible identificar dinámicas grupales que se construyen a partir de la presencia, del vínculo en interacción, y no sobre categorías abstractas generales y generalizadoras de determinadas cualidades. Al permitirnos escuchar estos procesos encontramos una interpelación al modo en que los adultos interpretamos o significamos el hecho de haber nacido de un lado o del otro de los límites nacionales.

Deconstruir o resignificar las fronteras y las inscripciones nacionales no significa hacerlas desaparecer o negar su importancia. Tanto la experiencia de migrar como la de recibir implican la necesidad de elaboración colectiva. Las cataratas de curiosidad que la diferencia genera en niños y adultos es parte de la inquietud que genera el encuentro con la otredad nacional, cultural, e incluso racial. Trabajar sobre esos procesos de elaboración muestra que no hay direcciones únicas en las formas de significar la migración y vincularse con la diferencia. Es claro que no hay interacción humana, adulta o infantil libre de conflictos; pero la forma en que se elaboran dichos conflictos y la incorporación de la clave nacional para “ganar una posición”, no es la única alternativa para su resolución, como lo demuestran los niños y niñas de la escuela Portugal, que desde su experiencia nos proponen otras alternativas.

Es necesario concebir una antropología que nos permita escuchar estas alternativas. Siguiendo a Segato (2004, p. 19) proponemos una antropología que no se agote en dirigir la mirada hacia el otro para conocerlo, sino que vaya en la búsqueda de comprender la forma en que el otro ve al mundo y nos ve. Lo anterior, que es válido para los otros culturales, debería serlo también para la mirada de niños y niñas poco considerada en las ciencias sociales en general. La antropología no ha sido una excepción. La etnografía, que ha demostrado ser una herramienta válida a la hora de captar los sentidos de los otros culturalmente distantes, tendrá que ir construyendo sus caminos para captar la voz de la niñez con la que comparten el presente.

Referencias

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Diversidad, convivencia e integración*. Montevideo: ANEP, 27 abr. 2018. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/prensa/2156-diversidad,-convivencia-e-integraci%C3%B3n>. Acceso: 30 mar. 2020.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- AROCENA, F. La contribución de los inmigrantes en Uruguay. *Papeles del CEIC*, [s. l.], v. 2009/2, n. 47, sept. 2009.
- COLANGELO, M. A. La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. In: PRIMERAS JORNADAS DIVERSIDAD EN LA NIÑEZ, 2014, Hospital El Dique, Buenos Aires. [S. l.: s. n.], 2014. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-098/6.pdf>. Acceso: 30 mar. 2020.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA. *Cantidad de Escuelas de Educación Inicial y Primaria Pública, por tipo de Educación, según departamento*. Montevideo: CEIP, 2016. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/datosestadisticos/CantidadEscuelasEducIPPorTipoEducsegdepto.pdf>. Acceso: 30 mar. 2020.
- DELGADO, M. ¿Quién puede ser un “inmigrante” en la ciudad?. In: DELGADO, M. et al. *Exclusión social y diversidad cultural*. San Sebastián: Tercera Prensa, 2003. p. 9-24.
- DÍAZ DE RADA, A. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta, 2010.
- DOMENECH, E. *Inmigración, estado y educación en Argentina: ¿hacia nuevas políticas de integración?*. [S. l.: s. n.], 2005. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/inmigracion-estado-y-educacion-en-argentina-hacia-nuevas-politicas-de-integracion.pdf>. Acceso: 30 mar. 2020.

FOSSATTI, L.; URIARTE, P. Viviendo sin derecho. Migraciones latinoamericanas y acceso a la vivienda en Montevideo. *La Rivada*, Misiones, n. 11, p. 42-60, 2018.

GANDIOLI, L. La escuela Portugal, de Ciudad Vieja, tiene 12% de alumnos extranjeros. *La Diaria*, Montevideo, 4 ago. 2018. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/8/la-escuela-portugal-de-ciudad-vieja-tiene-12-de-alumnos-extranjeros/>. Acceso: 30 mar. 2020.

GUBER, R. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

HALL, S. *El triángulo funesto: raza, etnia, nación*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2019.

INGOLD, T. ¡Suficiente con la etnografía!. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, v. 53, n. 2, p. 143-159, jul./dic. 2017.

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN DERECHOS HUMANOS DEL MERCOSUR. *Protección de niños, niñas y adolescentes en contextos de migración: manual de aplicación de estándares internacionales y regionales de derechos humanos*. Buenos Aires: IPPDH, 2019.

KOOLHAAS, M.; PRIETO, V.; ROBAINA, S. *Los uruguayos ante la inmigración: Encuesta Nacional de actitudes de la población nativa hacia inmigrantes extranjeros y retornados*. Montevideo: Udelar, 2017. (Documento de Trabajo FCS-PP, 1).

MILSTEIN, D. Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 33-40, 2008.

MINISTERIO DE DESAROLLO SOCIAL. *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay: nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas*. Montevideo: MIDES, 2017.

MOSCOSO, M. F. La mirada ausente: antropología e infancia. *Aportes Andinos*, Quito, n. 4, 2009.

MOSCOSO M. F. Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas. In: CÁRCAMO VÁSQUEZ, H. (ed.). *Making of... Construcciones etnográficas de la educación*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014. p. 93-98.

NEVES, S. La escuela del Puerto. *Brecha*, Montevideo, n. 1702, 6 jul. 2018.

PELLEGRINO, A.; VIGORITO, A. La emigración uruguaya reciente y su acceso a redes internacionales de emigrantes. In: JORNADAS ARGENTINAS DE ESTUDIOS DE POBLACIÓN, 9., 2007, Huerta Grande, Córdoba. *Anales [...]*. [S. l.: s. n.], 2007.

PRIETO, V.; MONTIEL, C. *Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay*. Montevideo: UNICEF Uruguay: FCS, Udelar: Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay, 2020.

RAMOS, A. *The hyperreal Indian*. Brasília: Universidade de Brasília, 1992. (Serie Antropologia, 135).

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAYAD, A. *La doble ausencia*. Barcelona: Anthropos, 2011.

SCHUTZ, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrurtu, 1974.

SEGATO, R. *Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales*. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. (Série Antropologia, 356).

SPINDLER, G. La transmisión de la cultura. In: VELASCO, H. et al. (ed.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 1993. p. 205-241.

SZULC, A. et al. La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: una mirada desde la antropología. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27.; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8., 2009, Buenos Aires. *Anales [...]*. [S. l.: s. n.], 2009. Disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-062/1789.pdf>. Acceso: 30 mar. 2020.

TODOROV, T. *El hombre desplazado*. Madrid: Taurus, 1997.

URIARTE, P.; MONTEALEGRE, N. “Al menos un puñado de gurises”. Una experiencia de reasentamiento de niños sirios en Uruguay. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 91-112, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2217>.

URIARTE, P.; RAMIL, R. Racismo epistemológico y antropologías locales, reflexiones sobre una experiencia. In: HORIZONTES CRÍTICOS SOBRE AFRODESCENDENCIA EN EL URUGUAY CONTEMPORÁNEO: PRIMERA JORNADA SOBRE AFRODESCENDENCIA EN URUGUAY, 2016, Montevideo. *Anales [...]*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, 2017. p. 31-39.

URIARTE, P.; URRUZOLA, J. Las mujeres, los niños y las niñas también migran. Corrientes migratorias latinoamericanas en Uruguay desde una perspectiva de género. *Encuentros Latinoamericanos*, Montevideo, v. 2, n. 2, p. 23-48, 2018.

Recebido: 31/03/2020 Aceito: 26/03/2021 | Received: 3/31/2020 Accepted: 3/26/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.